

Integration - keine Sache der Beliebigkeit: Das fachlich zu Machende und das politisch Notwendige ¹

GEORG FEUSER

1. ... es ist, wie es ist -

Mein Dank gilt dem Elternverein „mittendrin e.V.“ für das große Engagement, nach langen Jahren diesbezüglich weitgehender Abstinenz in neuer Weise für die Sache der Integration eine gesellschaftlich relevante und politisch wirksame Öffentlichkeit zu schaffen. Auch danke ich für die Möglichkeit, hier als eine der Fachpersonen für Fragen der Integration und Inklusion sprechen zu dürfen. Meine Vortragstätigkeit in dieser Sache ist längst weit in den dreistelligen Zahlenraum vorgedrungen, wenn ich sie auflisten würde; und das mag für viele Kolleginnen und Kollegen sich ähnlich darstellen. Dennoch treten wir im vierten Jahrzehnt der Entwicklung der Integration in Theorie und Praxis noch immer weitgehend auf der Stelle. Dies sowohl hinsichtlich der quantitativen als vor allem auch bezogen auf die qualitative Seite der Entwicklung dieses wohl bedeutendsten reformpädagogischen Anliegens seit den 1920er Jahren. Die bisherige Entwicklung teile ich in drei Phasen ein:

- Eine erste kennzeichnete die in Deutschland und vor allem in Österreich breit getragene Elternbewegung, assoziiert mit Fachleuten, die der gesellschaftspolitisch orientierten Friedensbewegung keineswegs nachstand. Sie war von einem tiefen Gleichheits- und Gerechtigkeitsempfinden getragen, Kindern mit und ohne Behinderungen ein gemeinsames Leben und Lernen in Kindergärten und Schulen zu ermöglichen, ohne dass nach individuell feststellbaren Merkmalen oder der Herkunft der Kinder und Jugendlichen selektiert und segregiert und Bildung gewährt oder eben parzelliert bis vorenthalten wird. Denen sie vorenthalten wurde, wirft man heute von höchsten Stellen vor, dass sie »bildungsfern« seien. Auch in der Integrationsdebatte hat die Sprache von den »bildungsfernen Schichten« ohne Reflexion Einzug gehalten.² Von gesellschafts- und bildungspolitischem Einsatz getragen konnten den bildungspolitisch Verantwortlichen Praxisfelder für die Realisierung eines gemeinsamen Unterrichts auch im Bereich schulischer Bildung abgerungen werden - durchgängig als Schulversuche. Sie waren ein zweiseitiges Schwert. Zum einen brachten sie Freiräume für die Schulentwicklung im Sinne der Integration, ohne an die totalen Ausgrenzungsmechanismen von der Note über das Sitzenbleiben bis hin zum Verweis in die Sonderschule, gebunden zu sein. Zum anderen brachten sie aber auch die Sollbruchstelle der Integration in dem Sinne mit ins Spiel, dass durch die Herrschaft sichernde Praxis des „divide et impera“, die gemeinsame Kraft der Integrationsbewegung zerschlagen und in Teilsysteme aufgespalten und zersplittert wurde. Politisch gesehen wurde durch das sich etablierende Prinzip des »Teile und herrsche« das Integrationsanliegen im Bildungssystem geschwächt bis besiegt. Nicht selten drängt sich mir in Analyse der Integrationspraxen der Gedanke auf, dass die Integrationsbefürworter fleißig daran arbeiten, die Integration in die Segregation zu inkludieren anstatt diese zu entzaubern und zu überwinden. Dies nach dem Motto, Integration mit den Mitteln des selektierenden und segregierenden Systems zu realisieren, was derart widersprüchlich ist, dass dafür als bildhafter Vergleich nicht einmal der Mythos des Sisyphos herangezogen werden kann. In meinem Gastland laufen alle unter

1 Vortrag im Rahmen des Kongresses „Eine Schule für alle. Vielfalt leben!“ vom 12. bis 14. März 2010 an der Universität zu Köln, veranstaltet vom Elternverein „mittendrin e.V.“, Köln (am 13.03.2010)

2 Im Grunde ist der heute in aller Munde gebrauchte Begriff der „Bildungsfernen Schichten“ eine diffamierende Ungeheuerlichkeit, die zu ächten und als Unwort des Jahres vorzuschlagen wäre und die Frage aufwirft, wer denn hier wem »fern« ist: Die damit bezeichneten Menschen (die meist in Armut leben und vor immensen familiären und persönlichen Problemen stehen) der Bildung oder die auf Auslese und Wissenstandards fixierte Bildung diesen Menschen?

Integration firmierenden Anstrengungen unerbittlich darauf hinaus. Das Paradoxon der Integration gewinnt Gestalt.

- In der zweiten Phase waren wir, auch durch ständige Nöte hinsichtlich der erforderlichen Rahmenbedingungen, die nie wirklich sachangemessen gewährt wurden und von Schuljahr zu Schuljahr neu verhandelt werden mussten - auch eine Taktik der Vernichtung von Idee und Arbeitskraft - an vielen Orten damit beschäftigt, dennoch eine qualitativ angemessene Praxis der Integration zu realisieren. Als dann die Kultusminister und ihre nachgeordneten Behörden plötzlich ihre Fürsorgepflicht für die Lehrpersonen entdeckten und über Integration abgestimmt werden konnte, war es großen Teilen der Lehrerschaft möglich geworden, sich ganz aus der Verantwortung für diese Entwicklungen zu ziehen. Das vollzog sich selbst in einzelnen Kollegien von Schulen, in denen einige LehrerInnen eine I-Klasse führten, die anderen dem, wenn es gut ging, neutral und ohne Mitwirkung gegenüber standen. Integration wurde beliebig gemacht. So war es nur noch ein kleiner Schritt, dass im Schulsystem unzählige Varianten integrativen Unterrichts wie Pilze aus dem Boden schossen. Mit dem Etikett der Integration versehen wurde auf der Vorderbühne mit sich umarmenden behinderten und nichtbehinderten Kindern, was in ebenso unzähligen Filmen festgehalten wurde, vermeintlich inklusiv gearbeitet, auf der Hinterbühne aber das Geschäft einer neuen Form der Segregation im Feld der Schule praktiziert, um einem Ansatz aus den Arbeiten von Goffman (2006) zu folgen. Man glaubte, dass das, was man entsprechend etikettierte, auch das sei, was man mache. Dieser Glaube, so meine Auffassung, dominiert bis heute den Diskurs um Integration und vor allem den um Inklusion. Erste Rechtsregelungen auf Länderebene wurden beschlossen und - auch dies meine Auffassung - dadurch zu einem viel zu frühen Zeitpunkt der Entwicklung der Integration deren Vorläufigkeit auf dem Verordnungs- oder Gesetzesweg zementiert. Die Bewegung war definitiv entpolitisiert und durch die zahllosen Beliebigkeiten in der Umsetzung des Integrationsanliegens in sich selbst voller Widersprüche und nach außen auch unglaubwürdig geworden; zumindest politisch nicht mehr überzeugend. Der wissenschaftliche Diskurs hat, von wenigen Ausnahmen abgesehen, die Hinterbühne nicht analysiert, die Widersprüche nicht benannt, die Probleme unter den Teppich gekehrt - und neue Kulissen für die Vorderbühne gemalt - die Inklusion.
- Damit war für eine sich nun abzeichnende dritte Phase die Integration in die Beliebigkeit des Dafür- oder Dagegenhaltens von Eltern und Lehrern, letztlich weitgehend in die Hände der Lehrerschaft gegeben. Diese, so meine Auffassung, hätte ohne eine vorausseilende Gehorsamshaltung weiter zu kultivieren, mit der nötigen Zivilcourage und fachlichen Orientierung an den humanwissenschaftlichen Erkenntnissen ihres Faches, sei es die Regel- oder Sonderpädagogik, eine wissenschaftlich fundierte und auch qualitativ als Integration zu bezeichnende Praxis weitergehend entfalten können, als dies bis heute der Fall ist. In solidarischer Verbundenheit von Schule und Elternschaft könnte auf dem heutigen Stand einer doch bemerkbaren Bewusstseinsveränderungen in der Schullandschaft viel weitergehender reformpädagogisch gearbeitet werden, als dies der Fall ist. Einzelne Schulen beweisen das.

Bezogen auf ein Entwicklung induzierendes Lernen, das den Erkenntnisgewinn und die Entfaltung einer zur Selbst- und Mitbestimmung und zur Solidarität fähigen Persönlichkeit zum Ziele hat, gibt es zu einer Allgemeinen Pädagogik, in der Lernen durch die Kooperation aller an einem Gemeinsamen Gegenstand geschieht und die erforderlichen Differenzierungen sich am Verhältnis von aktueller und nächster Zone der Entwicklung der Lernenden orientiert, keine Alternative (Feuser 1989, 1995). Anders gesagt: Fundierte humanwissenschaftliche Erkenntnisse auf einem aktuellen Stand für ein selektierendes und segregierende Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem gibt es nicht, aber dieses erfüllt, wie schon angedeutet, in der besten Weise die Funktionen, die seitens Gesellschaft und Politik mit dem institutionalisierten Bildungssystem angestrebt werden. Das Etikett der Inklusion belebt vielleicht die ursprüngliche Zielsetzung der Integration

wieder, von der ich nie abgelassen habe, ist aber hinsichtlich der Geschichte ihrer Entwicklung und aktuellen Lage nicht mehr als ein Euphemismus, der für das Schreiben von Artikeln und Karrieresprünge geeignet sein mag, aber nicht für die Umwälzung eines weitgehend menschenrechtsverachtenden und Ungleichheit produzierenden und reproduzierenden Unterrichtssystems, das wir weiter bedienen, weil es letztlich doch die in unserem kollektiven Unbewussten habituierten gesellschaftlichen Stereotypen befriedigt. Wäre das nicht der Fall, würde die Lehrerschaft längst in Erkenntnis der eigenen Persönlichkeitszerstörung, die das System bei ihnen bedingt, in den Ausstand treten, denn sie möchten *für* die Kinder arbeiten, müssen aber gegen sie und ihre Lern- und Erkenntnisinteressen agieren, Lerngruppen nach Geburtsjahrgängen bilden, mit falschen Maßstäben bewerten, mit fraglichen Tests und Klassifikationsschemata einen „sonderpädagogischen Förderbedarf“ attestieren, auf dieser Basis selektieren und in ihrem Unterricht Wissen vermitteln, das ohne Erkenntnis bleibt, weil es didaktisch nicht aus einem auf Erkenntnisgewinn hin angelegten Unterricht resultiert. Aber das reicht aus, wenn die späteren, an einer Nützlichkeitsoptimierung bestehenden Verwertungsinteressen den Bildungsplan diktieren und das Handlungsfeld Schule bestimmen. Machen wir uns doch keine Illusionen: Alles, was in der Öffentlichkeit mit der Institution Schule als diese essentiell kennzeichnend in Zusammenhang gebracht wird, dient nicht menschlichem Lernen und einer dadurch sich herausbildenden Persönlichkeitsentwicklung. Es sind Ordnungsmittel, die ein ständisch orientiertes, schicht und nationalitätenspezifisch Privilegien sicherndes Vergabesystem gesellschaftlicher Zuweisungen von Teilhabe an Arbeit und Kultur effizient steuert und nachhaltig sichert, was einer demokratisch verfassten Gesellschaft nicht würdig ist. Die Lernfähigkeit einiger Schüler ist so groß, dass sie trotz dieses Schulsystems den Berechtigungsschein zum Besuch der Sonderschule erwerben, die sich Universität nennt. Eine teure Eintrittskarte zu den oberen Rängen der Gesellschaft; die Verletzungen, die ihren Erwerb mit sich bringen, werden nicht diskutiert. Den Preis haben sie - und oft auch ihre Mitmenschen - ein Leben lang zu bezahlen. Manche geben ihre Eintrittskarte oder die erfahrenen Verletzungen zurück. Dann geht ein Aufschrei durch die Republik, weil man plötzlich dessen ansichtig wird, dass in der Psyche eingefrorene Empathie und Sozialität wie ein Eisberg im Meer sich zu gut 80% unter der Oberfläche verbirgt und, wenn er tief unten im Unbewussten geschmolzen ist, sich drehen kann und große Energien freisetzt. Abgehandelt wird dann, outputorientiert, wie wir sind, die Tat. Die vielen und komplexen Prozesse, die sie hervorbringen, bleiben im Dunkeln.

Ich möchte diesen ersten Aspekt meiner Ausführungen mit den Worten von Horst-Eberhard Richter zusammenfassen, die ich oft an den Schluss meiner Ausführungen gestellt habe. Sie bezeichnen für mich überdeutlich, warum die Integrationslandschaft so ist, wie sie ist und was in Sachen Integration im Feld der Pädagogik schief gelaufen ist. Sie lautet: „Wenn man im Machen nicht mehr anwendet, was man erkannt hat, kann man schließlich auch nicht mehr erkennen, was zu machen ist“ (1978, 23).

Dieses Zitat in den Anfang meiner Ausführungen zu nehmen, mag auch der Tatsache geschuldet sein - das soll nicht verschwiegen werden - dass ich seit 01. Febr. d.J. im 7. Lebensjahrzehnt tatsächlich in Pension gegangen bin, nachdem wir in Zürich die Regel- und Sonderpädagogik in einem neuen gemeinsamen „Institut für Erziehungswissenschaft“ zusammenführten und die Neu- bzw. Wiederbesetzung der Lehrstühle für den Bereich Sonderpädagogik unter den Bezeichnungen „Bildung und Integration“ und „Gesellschaft, Partizipation und Behinderung“ realisieren konnten.³ 1931 war an der Univ. Zürich ein Extraordinariat, das die Heil- und Sonderpädagogik erstmals in Europa universitär verankerte, eingerichtet und von Heinrich

3 Heute wird die Aufnahme der Gymnasial- und Berufspädagogik in das gemeinsame Institut vorbereitet, die sich dann zur Regel-, Sonder- und Sozialpädagogik hinzugesellen und eine erste erziehungswissenschaftliche Vereinheitlichung (nicht: Vereinnahmung) grundlegen.

Hanselmann (1885-1960) vertreten worden. Als er im 65. Altersjahr in Pension ging, schrieb er in einem Brief vom 24. März 1951, aus dem ich auszugsweise zitiere: „Und nun noch eine persönliche Mitteilung. Ich bin letzten Oktober wegen Erreichung der Altersgrenze (65) freiwillig in den Ruhestand getreten, um endlich arbeiten zu können [...]. Ich fange nun an, mich wohl zu fühlen in einem inneren Zustande, der nicht mehr jenseits von Ethos und Pathos sein muss, wie ihn die «Wissenschaftlichkeit» und «Objektivität» vorschreibt. Nun will ich meine Lebensarbeit zusammenfassen” (Hanselmann 1962, S. 48) Diesen Grundsatz will ich mir auch für meine weiteren Ausführungen zu eigen machen.

2. Nun haben wir die UN-Konvention - die X-te

Die heute in einer für die deutschsprachigen Länder abgestimmten Übersetzung vorliegende UN-Konvention (rechtsverbindlich ist sie in sechs UN-Sprachen, zu denen Deutsch nicht gehört), wird auch als Behindertenrechtskonvention tituliert. Diese Bezeichnung bringt den eigentlichen Kern der Konvention zum Ausdruck, die insgesamt und unmittelbar als Meilenstein in der Behindertenbewegung und der Behindertenpolitik bezeichnet werden kann, aber - dies meine Auffassung - in Sachen eines inklusiven Bildungssystems nur sehr mittelbar und unterstützend wirksam werden kann. Die Gefahr, sie als Durchsetzungsinstrument für Integration und selbstbestimmte Teilhabe zu überhöhen und aus ihr einen neuen, wiederum die Wirklichkeit verschleiernenden Mythos zu kreieren, schätze ich schon jetzt für sehr hoch ein. Die Frage der Bildung und damit der für unser Berufsfeld relevante Bereich ist im § 24 zwar breit ausgeführt ist, aber in dem für die Konvention zentralen § 12 nicht unmittelbar erwähnt ist. Der § 12 regelt unter der Überschrift „Gleiche Anerkennung vor dem Recht” dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigte Rechtssubjekte sind (Abs. 1 und 2), ihnen Unterstützung in der Ausübung ihrer Rechts- und Handlungsfähigkeit zu gewähren ist (Abs. 3). Der Abs. 5 verlangt, „dass Menschen mit Behinderungen das gleiche Recht wie andere haben, Eigentum zu besitzen oder zu erben, ihre finanziellen Angelegenheiten selbst zu regeln und gleichen Zugang zu Bankdarlehen, Hypotheken und anderen Finanzkrediten zu haben, und (dass die Vertragsstaaten; GF) gewährleisten, dass Menschen mit Behinderungen nicht willkürlich ihr Eigentum entzogen wird” (2009, S. 16). Dieser für die Anerkennung von Rechten bedeutendste Paragraph der Konvention sieht ein Recht auf gleiche Bildung nicht vor und das leistet auch der § 24, Bildung, in einer dem § 12 vergleichbaren Form nicht, auch wenn es dort heißt, dass die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen gewährleisten.

Was hier unter »integrativ« verstanden wird, wie ein solches Bildungssystem auszusehen und welchen Standards didaktischer Art es zu genügen hat, wird nicht bezeichnet. Damit bleiben den alten Beliebigkeiten wiederum Tür und Tor geöffnet. Auch dürfte die Begründung und Legitimierung des Fortbestehens von Maßnahmen eben auch der „Sonderschulung” z.B. für schwerer geistig- und mehrfach behinderte, für tiefgreifend entwicklungsgestörte Kinder und Jugendliche und solche mit „herausfordernden Verhaltensweisen” auch angesichts der Konvention kein besonderes Problem sein, auch wenn der § 12 im Absatz 4 fordert, dass „die Maßnahmen verhältnismäßig und auf die Umstände der Person zugeschnitten sind, dass sie von möglichst kurzer Dauer sind und dass sie einer regelmäßigen Überprüfung durch eine zuständige, unabhängige und unparteiische Behörde oder gerichtliche Stelle unterliegen” (S. 16).

Bei aller Wertschätzung der Konvention als ein Meilenstein der Behindertenbewegung und -politik, deren Wurzeln letztlich in das „Internationale Jahr der Behinderten 1981 zurückreichen⁴ und die bis heute einen schwierigen, aber doch erfolgreichen Weg genommen hat, sollte man die

4 Im Widerspruch zu diesem „Jahr der Behinderten” artikuliert vor allem Franz Christoph (1953-1996), der Begründer der deutschen „Krüppelbewegung”, auf einem Gegenplakat zum „Jahr der Behinderter” die Widersprüchlichkeit von gesellschaftlicher Praxis gegenüber Behinderten und den ideologischen Deklarationen der Reden. Das Plakat verlangte: „Jedem Krüppel seinen Knüppel”.

Augen nicht davor verschließen, welcher Geist durch den zentralen Artikel des § 12 weht: der von finanziellen Angelegenheiten, von Bankdarlehen, Hypotheken und Finanzkrediten, aber nicht der eines inklusiven Bildungsweges. Der damals sehr wesentlich von Franz Christoph gegen das UNO-Jahr der Behinderten organisierte und getragene Protest und dessen Bezeichnung als „Jahr der Behinderer“, sollte uns verdeutlichen, dass es auch heute keine Linearität der Wirkungsweise einer unbenommen begrüßenswerten internationalen Vereinbarung hinsichtlich ihrer nationalen Umsetzung gibt, noch dazu, wenn föderale Strukturen einer Bildungshoheit geradezu als sakrosankt gelten - von einer Einklagbarkeit inklusiver Bildung ganz zu schweigen.

Blicken wir zurück: Global gesehen haben wir es mit der Frage der Integration längst mit einer Menschenrechtsfrage zu tun. Ich erinnere hier an das UN-Weltaktionsprogramm für behinderte Menschen von 1983, wo gesagt wird, „... die Erziehung von behinderten Menschen sollte so weit wie möglich im Regelschulsystem stattfinden ... (Art. 120), an die UN-Konvention über die Rechte des Kindes von 1989 wo in Art 23. 1/3 gefordert wird, dass „... das behinderte Kind wirklichen Zugang zu Erziehung, Ausbildung und Gesundheitsdiensten hat und diese nutzen kann, [...] so dass die möglichst vollständige soziale Integration des Kindes ermöglicht wird ...“, an das UNESCO Salamanca-Statement von 1994, das im Punkt 3 u.a. alle Regierungen auffordert, „das Prinzip Erziehung ohne Ausgrenzung auf rechtlicher oder politischer Ebene anzuerkennen ...“, wie im Punkt 2 betont wird, dass Regelschulen mit einer integrativen Orientierung das wirksamste Mittel sind, „eine Gesellschaft ohne Ausgrenzung aufzubauen und eine Erziehung für alle zu verwirklichen“ und »Kinder mit Sondererziehungsbedürfnissen Zugang zur Regelschule haben« (Pkt. 3) müssen, sowie an den Abschlussbericht, in dem es heißt: „Der tiefe Grund für Lernschwierigkeiten liegt im Schulsystem selber“.

Die Behindertenrechtskonvention setzt diese Entwicklung eindeutig und klar fort. Nur, wenn ich die auf diese Konvention bezogene Euphorie beobachte, gewinne ich den Eindruck, dass unsere Initiativen zur Umwandlung des Bildungssystems allein einer international gültigen Rechtsform und -norm bedurft hätten. Wäre das der Fall, dann hätten wir sie schon 1983 mit dem UN-Weltaktionsprogramm für behinderte Menschen und seit 1994 mit dem UNESCO Salamanca-Statement gehabt und müssten uns heute nicht verhalten, als wäre das Rad der Integration, Inklusion und Teilhabe erst 2009 mit der Behindertenrechtskonvention in die Welt gekommen. Ich spreche der Konvention nicht ab, eine gute Brise Wind zu sein, die das Boot Integration kräftig vorantreiben kann, um den Hafen der Inklusion erreichen zu können; aber die Segel müssen auf den Booten gesetzt werden, d.h. von uns in den Regel- und Sonderschulen! Worauf wollen Sie denn noch warten?

3. Exklusion! - und selbstbestimmte Integration

Die diversen Sozialwelten, in denen wir leben, haben mittels ihrer Macht- und Kapitalstrukturen - bezogen auf das, was wir Gesellschaft nennen - soziale Felder und Spiel-Räume geschaffen und unterhalten diese, aus denen sie sich selbst schöpfen - so vor allem das Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem. Man könnte dieses im Sinne Bourdieu'scher Kategorien als eine Struktur verstehen, die ihrer Funktion nach als ein Feld der Transformation von wesentlich der Herkunftsfamilie entstammendem ökonomischen und schon vorhandenem sozialem Kapital in kulturelles, hier vor allem in Bildungskapital und in symbolisches Kapital bezeichnen, das seinerseits wiederum das soziale und kulturelle Kapital und vor allem die dahinter stehende und damit verbundene Macht mehrt. Diese Prozesse umfassen heute durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im Sinne eines life-long-learning die gesamte Lebensspanne.

Zur Optimierung dieser Transformationsleistungen hat das Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem eine ihm eigene und für es typische Organisationsstruktur hervorgebracht, die im Prozess seiner Institutionalisierung eine Funktions- und Strukturlogik der Exklusions- und Inklusionsprozesse vom regelpädagogischen in das Parallelsystem der Heil- und Sonderpädagogik reguliert und steuert. Damit konnte einerseits dem Begehren demokratischer Kräfte auf *Bildung*

für alle dem Anschein nach entsprochen werden, ohne den Reproduktionsmechanismus feudalistischer Machtverhältnisse aufzugeben. Entsprechend akkumuliert im Humankapital nicht nur die Produktion kulturellen und symbolischen Kapitals, sondern auch die Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit - dies in totalem Widerspruch zur demokratischen Verfasstheit unserer Gesellschaften, der aber für „normal“ gehalten wird. Die verschleiernde Decke darüber wird z.B. mit den Begriffen der »Chancengleichheit« und »Bildungsgerechtigkeit« verziert; es ließen sich noch eine ganze Reihe anderer wohlklingender Bezeichnungen nennen, die diesbezüglich nur Schall und Rauch sind.

Durch die Inklusion des Personenkreises, der in Sonderschulen »gefördert« wird, zu großen Anteilen in den Sonderarbeitsmarkt bzw. in die Heim- und Arbeitswelt der Behindertenfürsorge, bleibt dieser dem Kreislauf der Produktion von Humankapital im Prozess funktionaler Differenzierung der Gesellschaft wirksam entzogen, die dadurch hinsichtlich der Kosten-Nutzen-Balance sehr ausgewogen bleiben kann. Das exkludiert diesen Personenkreis, wie das in einer funktional differenzierten Gesellschaft für das gesamte Prekariat der Fall ist, aus dem Prozess permanent wechselnder Teilsysteminklusion eines »bürgerlichen« Alltags oder, anders gesagt, es entzieht Menschen dem Prozess der exklusions-inklusionsgenerierten Systemwechsel, die den daran gekoppelten Kompetenzmerkmalen, Qualifikationsprofilen und Verhaltenscodices nicht entsprechen. Sie werden sozusagen immobilisiert und in extrem wenigen Systemen (z.B.: in einem Wohnheim, in der Werkstatt für Behinderte) geradezu eingefroren. Aus dieser Perspektive kommt der Begriff der „Totalen Institution“ (Goffman) in neuer Weise zum Tragen. Was den so total Inkludierten vorenthalten wird, ist die Möglichkeit der Exklusion und dadurch die Möglichkeit ihrer selbstbestimmten bzw. assistierten Integration in Felder der Partizipation an Kommunikation (z.B. in Feldern des Konsums, der Kultur, von Bildung), die Gesellschaft konstituiert. Durch Exklusion diese Partizipation zu ermöglichen, definiere ich im gesellschafts-politischen Feld, das ich bisher zu skizzieren versucht habe, als Integration - sie geht unmittelbar mit der Enthospitalisierung und Deinstitutionalisierung einher und hat in diesen ihre Voraussetzung.

Wenn nun Gesellschaft, wie Luhmann (1984, S. 535) zeigt, als umfassendes Sozialsystem im Sinne der Gesamtheit aller erwartbaren Kommunikationen zu verstehen ist und soziales Geschehen als selbstreferentieller Prozess der Erzeugung von Kommunikation durch Kommunikation, so ist in der Behandlung der für die soziale und pädagogische Arbeit daraus sich ergebenden Herausforderungen, wie Bardmann (2008) verdeutlicht, letztlich dadurch zu entsprechen, dass „fremd erzeugte Inklusions-/Exklusionsprobleme in eigenverantwortlich zu bearbeitende Fälle individueller Hilfsbedürftigkeit“ überführt werden und als eine Art *sekundäres* Funktionssystem mit der Inklusion bei den Exklusionen der *primären* Funktionssysteme anzusetzen. Das entspricht dem Versuch der Vermeidung der Ausgrenzung aus den Regelsystemen.

Gleichbedeutend damit geht es aber auch darum, zu klären, wie durch Teilhabe an Kommunikation zur Kommunikation befähigt und durch diese Befähigung wiederum die Teilhabe an Kommunikationen ermöglicht werden kann. Inklusion, so Luhmann (1990, S. 346), erreicht, wer kommunizieren kann, was man kommunizieren kann. Was man kommunizieren kann, hängt von den Erwartungsstrukturen sozialer Systeme ab und *wer* es kommunizieren kann, hängt von den Zugangsbedingungen zu bestimmten sozialen Zusammenhängen, z.B. zu Bildung ab, wie Kneer und Nassehi (2000) ergänzend schlussfolgern. Damit verweise ich auf das durch die Parallelität von Regel- und Heil- und Sonderpädagogik charakterisierte Binnensystem des Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems derart, dass ersteres jene exkludiert, die den Bildungsstandards nicht entsprechen oder zu entsprechen vermögen und letzteres durch Akte totaler Inklusion der Betroffenen Exklusionen und damit auch die Partizipation am Regelsystem der Bildung verhindert. Diese Partizipation hat, wie deutliche werden dürfte, nicht nur die Exklusion aus Sondersystemen, sondern auch die Aufgabe eines Schulform und -typen bezogenen Bildungsreduktionismus zur unabdingbaren Voraussetzung.

Sehr deutlich dürfte dabei sein, dass die zirkuläre, sich selbst reproduzierende Verstrickung

von Exklusion und Inklusion zwischen den beiden pädagogischen Domänen für den Prozess der Integration mit zweierlei verbunden ist: Zum einen mit der Synthese beider Systeme die referenziell zu einem heute möglichen human- und erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisstand zu einer „Allgemeinen Pädagogik“ emergieren können und die zum anderen mittels einer „entwicklungslogischen Didaktik“ in vielfältigen Lernfeldern - sie sind Sozialwelten - die Partizipation aller an Kommunikationen ermöglichen (Feuser, 2008a). Sie ist wiederum unverzichtbare Voraussetzung der Befähigung zu Kommunikation.

Ohne den hier vorgenommenen Versuch der Positionierung des Integrationsbegriffs, mit dem ich dezidiert nicht von der illusionären Vorstellung einer einheitlichen Gesellschaft ausgehe, aus der Behinderte, Migranten, Arbeitslose, Obdachlose, psychisch Kranke u.a. ausgeschlossen oder in die hinein sie zu inkludieren wären, dürfte deutlich werden, weshalb ich für die Relevanz des Inklusionsbegriffes an Stelle des Integrationsbegriffes im Erziehungs- und Bildungssystem keinen vernünftigen Grund sehe. Im mindesten Fall müsste begrifflich dahingehend differenziert werden, dass mit Blick auf die Sonderpädagogik die Exklusion der durch totale Inklusion Behinderten zu betreiben wäre und mit Blick auf das regelpädagogische System für die, die bereits in diesem sind, die Inklusion zu erhalten wäre und für jene, die erst gar nicht in dieses hineinkommen bzw. aus dem Sondersystem exkludiert werden, die Integration. Man könnte das auch als Integration i.w.S. bezeichnen.

Stichweh (2005) bezeichnet die Dialektik von Inklusion und Exklusion als „Leitunterscheidung der Gesellschaftstheorie“ (S. 35) und Castel macht mit Nachdruck darauf aufmerksam, dass Ausschluss (mithin sowohl Inklusion wie Exklusion) keine analytischen Begriffe sind und mit der Feststellung, dass in unserem Bereich „Behinderte“ Ausgeschlossene sind, kein erklärender Erkenntnisgewinn verknüpft ist. Die Forderung lautet: „Es geht darum, das *Kontinuum von Positionen* zu rekonstruieren, durch das die »drinnen« und die »draußen« verbunden sind, um die Logik zu erfassen, nach der die »drinnen« und die »draußen« produzieren“ (ebd. S. 14) - eben auch Bildung. In Ermangelung solcher Analysen ist es in der Regel- und Heil- und Sonderpädagogik praktisch unterblieben, die Exklusion (aus dem regulären Bildungswesen) und die Inklusion (ins Sonderschulwesen) als ein Verbindendes zu thematisieren. Die Arbeiten haben sich darauf kapriziert, die jeweiligen Gruppen als solche zu identifizieren, was zu einer extremen Parallelität von Regel- und Sonderpädagogik geführt hat. Die Bemühungen richteten sich in der Spanne von der Statusdiagnostik über die Förderdiagnostik bis hin zur Feststellung eines „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ auf Maßnahmen technischer Bewältigung der Realität von Inklusion und Exklusion. Übereinstimmend damit schreibt Castel (2000): „Bei den sichtbarsten Folgen einer sozialen Dysfunktion zu intervenieren scheint leichter und realistischer zu sein, als den Prozeß unter Kontrolle zu bringen, der sie auslöst; um die Folgen kann man sich nämlich in *technischer* Weise kümmern, während die Beherrschung des Prozesses eine *politische* Behandlung des Problems erfordert“ (S. 18). Sind wir, so wäre mit Begriffen von Basaglia/Basaglia-Ongaro (1980) zu fragen, als PädagogInnen im bestehenden selektiven und segregierenden Erziehungs-, bildungs- und Unterrichtssystem nicht längst zu „Technikern des praktischen Wissens“ geworden, die, zur Wahrung gesellschaftlicher Ausgrenzungsinteressen im Grunde „Befriedungsverbrechen“ begehen?

4. Was braucht der Mensch?

Für eine subjektwissenschaftliche Pädagogik dürfte die Frage: Was braucht der Mensch? eine sehr zentrale sein und die Antworten, die darauf gegeben werden können, ihren Auftrag hinsichtlich der Gestaltung des Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems beschreiben. Diese Frage

wird im Film „Ursula - oder das unwerte Leben“⁵, der im Mai 1966 fertiggestellt wurde, aber in noch davor liegende Jahre zurückreicht, aufgeworfen. Ich möchte hier auf eine kleine Sequenz aus diesem Film zurückgreifen und sie analysieren, um aufzuzeigen, dass die Antwort, die gefunden werden kann, keine Entdeckung der Integration ist und auch nicht aus der Inklusion gewonnen werden kann, sondern sie letztlich nötig macht, wenn Persönlichkeitsentwicklung induzierendes Lernen einmal das primäre Anliegen von Schule sein sollte. Im Film wird die Frage ebenso eindeutig und klar beantwortet, wie sie gestellt wird. „Zuwendung, Anerkennung, Geltung, sinnvolle Beschäftigung und Liebe“.

Der Film, gesprochen von Helene Weigel (1900-1971) gesprochen werden, basiert, entlang der Geschichte der Enthospitalisierung des Kindes Ursula und dessen Aufnahme in eine Pflegefamilie, auf der eindrucklichen Arbeit von Mimi Scheiblauber (1891-1968), die die Rhythmik in der Heilpädagogik etabliert hat und in zentralen Anteilen auf ihren Erstkontakten mit z.T. schwer beeinträchtigten und lang hospitalisierten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, deren „Be-Hinderung“ in ihrem Ausschluss von der Teilhabe am sozialen Verkehr, von Bildung und Kultur und durch ihre totale Inklusion in sie verwahrende Anstalten und Heime, mithin in einer hochgradigen Isolation zu suchen ist und nicht in ihrer Person - in der Vorenthaltung zu kommunizieren, was kommuniziert werden kann. Gewidmet ist das Schaffen von Mimi Scheiblauber Heinrich Hanselmann (1885-1960). Wir finden die Antwort, dort, wo wir sie am wenigsten vermuten.

Bezug nehme ich im Folgenden auf die erste Begegnung von Mimi Scheiblauber mit dem Kind Charlie, das in einer traditionellen Anstalt für Behinderte in einem Laufstall liegt, als idiotisch, blind und taub gilt, mit einer Ronde hantiert und seine Augen stimuliert. Frau Scheiblauber erregt mit einer Rasselbüchse seine Aufmerksamkeit, die sie mit einem Tuch, das sie wiederholt über ihn wirft und wieder wegzieht, aufrecht erhält. Sie bewegt ihn mit den Ronden, nach denen der Junge greift, zum Aufstehen, und es kommt zu einem Dialog mit den gegeneinander geschlagenen Ronden, zu dem Frau Scheiblauber singend die Aufforderung wiederholt: „Charlie, steh auf!“, was auch geschieht. Im Verlauf dieses Dialogs hält Charlie inne und schlägt dann mit seiner Ronde gegen den Rand des Laufstallgitters. Diesem Ereignis folgt Frau Scheiblauber und nimmt den Dialog auf, den Charlie ihr anbietet und in dem nun er die Führung übernommen hat.⁶

Die Analyse der Filmsequenz zeigt folgende Momente: Ein für blind, gehörlos und für nichts Interesse zeigender, langjährig hospitalisierter Junge, der, wie allgemein kommentiert wird, denen, die ihn betreuen, keine Umstände macht und eine alte Dame, die sich ihm auffordernd zuwendet, treten in einen Dialog ein, der, die Personen betreffend, durch große **Differenz**, mithin durch **Vielfalt** gekennzeichnet ist. Basis ist die Option von Frau Scheiblauber auf die Möglichkeit der Veränderung und Entwicklung von Charlie, dass er lernen kann und dieses Lernen einen Prozess der inneren Verarbeitung des Erfahrenen anstößt - Entwicklung induziert. Von dieser Annahme getragen kommt es zur **Begegnung**, tritt sie mit ihm in **Beziehung**. Sie gewährt im Sinne Bourdieus „symbolisches Kapital“ als Option auf seine Lernfähigkeit und das zukünftig Mögliche hinsichtlich seiner Veränderung, seiner Persönlichkeitsentwicklung. Dadurch schafft sie die Bedingung der **Anerkennung** von Charlie als gleichwertiger und gleichberechtigter Partner im Prozess des gemeinsamen Handelns. In der Wahrnehmung seiner **Kompetenz** durch Andere gewinnt er auch soziales **Prestige** und der „Schicksals-Effekt“ der Verschlechterung der eigenen Ausgangs- und Randbedingungen und seiner Lebenssituation durch das Zusammenleben mit „all den Unglücklichen, die an den Orten der Verbannung versammelt sind“, wie Bourdieu (1930-2002) in seinem Werk „Das Elend der Welt“ herausarbeitet (2005, S. 72), vermag gemildert zu werden.

5 tele-production-zürich / Gestaltung: Reni Mertens & Walter Marti; Kamera: H.P. Roth & R. Lyssy; Schnitt: Rolf Lyssy; die Pädagogin: Mimi Scheiblauber; die Sprecherin: Helene Weigel; Pflegemutter: Anita Utzinger; gewidmet: Heinrich Handelman

6 Der Filmausschnitt, auf den sich die kurze Skizze des Geschehens bezieht, findet sich hinsichtlich der Laufzeit des Films „Ursula - oder das unwerte Leben“ von Min. 46:05 bis Min. 49:33

Durch den von Frau Scheiblauber initiierten Dialog kommt es - erinnern Sie bitte Luhmann - zur Erzeugung von *Kommunikation durch Kommunikation* (ich spreche hier, bezogen auf diese spezifische Form zu kommunizieren, von Dialog) und so für Charlie zur *uneingeschränkten Teilhabe* an dem vom Frau Scheiblauber initiierten Prozess, der auf ein gemeinsames Produkt hin orientiert ist. Damit kommt ein zweites zentrales Moment zu dem ersten hinzu - die Gegenständlichkeit der Tätigkeit, ihr Ziel, ihre Motivation, ihr Produkt; die »sekundäre Intersubjektivität«. Das erlaubt uns schon jetzt die für menschliche Entwicklung und damit für eine entwicklungslogische Didaktik grundlegende Aussage: Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge - in gemeinsamer Kooperation. Das wäre in jeder Form von Unterricht zu realisieren - von der Frühen Bildung bis hin zum Studium an der Universität.

Im entstehenden gemeinsamen Feld, ein durch „Zeit“ (hier sinnfällig durch das rhythmische Element) geschaffener gemeinsamer Phasenraum, kann Charlie kommunizieren, was man kommunizieren kann - und auf der Basis seines Bewusstseins seinen Geist frei entfalten und kreativ handeln; es ereignet sich an der Grenze vom Wirklichen zum Möglichen *Inklusion!* Pädagogik und Therapie hätten unter Aspekten einer entwicklungslogischen Didaktik, auf die »nächste Zone der Entwicklung« eines Menschen gerichtet, ihm im Feld der Kooperation aller an einem Gemeinsamen Gegenstand zu ermöglichen, zu kommunizieren, was zu kommunizieren ist, das meint,

- Mensch und Welt wahrnehmbar und handelnd erfahrbar zu machen und
- uneingeschränkte Teilhabe an allem zu gewähren, wie hoch sie in Anbetracht bestimmter Beeinträchtigungen auch assistiert sein muss.

Dass alle am kooperativen Prozess beteiligten Personen die Führung des Geschehens übernehmen können, konstituiert ein *Kollektiv*. Deshalb meine Aussage, dass Integration nichts anderes sei, als kooperative Tätigkeit der Subjekte im Kollektiv, in das die Lehrerinnen und Lehrer als Mitlernende eingebunden sind. Ist sie erreicht, können wir für einen solchen Prozess und seine Dauer von Inklusion sprechen. So weit die fachliche Dimension.

Die politische Dimension ist gleichwohl durch diesen, ein Kollektiv bildenden Prozess gekennzeichnet: Durch die *Abgabe von Macht* an den gleichwertigen und gleichberechtigten Anderen, verdeutlicht darin, dass Frau Scheiblauber ihre Führung an Charlie abgibt, nachdem er etwas Neues erfunden hat; das Schlagen auf den Rand des Laufstallgitters, dem sie nun folgt.

Was bleibt zu resümieren?

Integration ist nichts anderes, als ein Prozess der Exklusion aus Feldern totaler Inklusion und die Schaffung von Möglichkeitsräumen der Kommunikation dessen, was kommuniziert werden kann; das wiederum ist eine Frage der didaktischen Transformation von Welt in die entwicklungsadäquate Wahrnehmung eines Menschen und auf dieser Basis einer auf die 'nächste Zone der Entwicklung' (Vygotskij) orientierte Denkenwicklung und eines dieser entsprechenden Handelns.

Die Konsequenzen:

Die Überführung des hierarchisch gegliederten, selektierenden und segregierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems durch Integration in ein inklusives ist nach heutigem Erkenntnisstand der optimale Weg, Lernfelder als Möglichkeitsräume zu gestalten, in denen ein auf Vielfalt und Differenz, auf Anerkennung, Kompetenz und uneingeschränkter Teilhabe basierendes kooperatives, auf Erkenntnisgewinn orientiertes Lernen für alle Kinder und Schüler die Chance zur umfassenden und bezüglich der emotionalen, kognitiven und sozialen Dimensionen balancierten Persönlichkeitsentwicklung bietet.

Integration muss nach wie vor von innen heraus gewollt und mit aller Kraft betreiben werden. Das Inklusionsgerede der letzten Jahre, in das die überhöhten Erwartungen bezüglich der Veränderungen, die man von der UN-Konvention erwartet, hineinverwoben werden, ist auf dem

besten Weg, neue Mythen des Vergessens einer selbst induzierten Integrationsproblematik zu kreieren.

Wir Wissenschaftler, Lehrerinnen und Lehrer - TherapeutInnen und AssistentInnen eingeschlossen - werden endlich unsere inklusionsbezogenen Hausaufgaben machen und an einer „Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik“ (Feuser) arbeiten müssen, die subjektwissenschaftlich fundiert, fachlich klar skizziert, wie Integration geleistet und schließlich in heterogenen, jahrgangsübergreifenden Gruppen im vorhabenorientierten Projektunterricht Inklusion realisiert werden kann.

Eltern möchte ich ermutigen, von der Pädagogik entsprechend eindeutige und klare Konzepte zu verlangen und diese dann wie in den Anfangszeiten der Integrationsbewegung, wieder offensiv und zusammen mit den Fachleuten in der Öffentlichkeit und gegenüber der Politik zu vertreten. Es kann nicht angehen, dass Eltern sich weiterhin mit z.T. abstrusen und kontraproduktiven Basteleien der Integration zufrieden geben müssen, auf die dann das Etikett „Inklusion“ geklebt wird. Eltern und Lehrerschaft müssen wissen, was sie wollen, um politisch überzeugen und handeln zu können und dies möglichst geschlossen. Ohne eine solche klare Positionierung wird die Beliebigkeit weiterhin Urstände feiern und Sackgassen mit roten Teppichen ausgelegt werden, an deren Ende - ob wir es nun Integration oder Inklusion nennen, bleibt dann beliebig - die Bewegung zumindest pädagogisch gegen die Wand gefahren wird.

Literatur:

- Bardmann, T.M. (2008): Integration und Inklusion - systemtheoretisch buchstabiert: Neue Herausforderungen für die soziale und pädagogische Arbeit. In: Kreuzer, M. und Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten (S. 52-72). München
- Basaglia-Ongaro, F. & Basaglia, F. (1980). Befriedungsverbrechen. In: F. Basaglia-Ongaro & F. Basaglia (Hrsg.). Befriedungsverbrechen. Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen (S. 11-61). Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt
- Bourdieu, P. (2005). Das Elend der Welt. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft
- Brunner-Danuser, F. (1984). Mimi Scheiblauber - Musik und Bewegung. Zürich
- Castel, R. (2000). Die Fallstricke des Exklusionsbegriffs. In: Mittelweg, 36 (3), 11-25
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. Behindertenpädagogik 28 (1), S. 4-48
- Feuser, G. (1995). Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Feuser, G. (2000). Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik - eine Paradigmendiskussion? Zur Inflation eines Begriffes, der bislang ein Wort geblieben ist. In F. Albrecht, A. Hinz & V. Moser (Hrsg.), Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin und professionsbezogene Standortbestimmung (S. 20-44). Neuwied: Luchterhand
- Feuser, G. (2006). Was bringt uns der Inklusionsbegriff? Perspektiven einer inklusiven Pädagogik. In F. Albrecht, M. Jödecke & N. Störmer (Hrsg.). Bildung, Lernen und Entwicklung. Dimensionen professioneller (Selbst-)Vergewisserung (S. 25-43). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Feuser, G. (2007). Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Syndrom im integrativen Unterricht an Schulen in Wien. In G. Tuschel & B. Mörwald (Hrsg.). miteinander 2. Möglichkeiten für Kinder mit autistischer Wahrnehmung in Wiener Schulen (S. 26-66). Wien: echomedia
- Feuser, G. (2008). Lernen am Gemeinsamen Gegenstand. In: K. Aregger & E.M. Waibel (Hrsg.). Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht (S. 151-165). Augsburg: Brigg Pädagogik
- Feuser, G. (2008/a). Didaktik integrativen Unterrichts. Eine Problemskizze. In: H. Eberwein & J. Mand (Hrsg.). Integration konkret (S. 121-135). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Feuser, G. (2009). Was braucht der Mensch? In: behinderte menschen 17 (6), S. 20-35
- Feuser, G. (2010; in Druck). Entwicklungslogische Didaktik. In: A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.). Didaktik und Unterricht (Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Behinderung, Bildung, Partizipation, Bd 4). Stuttgart: Kohlhammer
- Goffman, E. (1973). Asyle. Frankfurt/Main: Edition Suhrkamp
- Hanselmann, Annie: Heinrich Hanselmann. Ein Mosaik aus seinem Leben. Horgen-Zürich o.J. (Datum einer Widmung: 16. 12.1962)
- Kneer, G. & Nassehi, A. (2000). Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. München: Wilhelm Fink
- Luhmann, N (1984). Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Luhmann, N. (1990). Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp

- Richter, H.-E.: Engagierte Analysen. Reinbek bei Hamburg 1978
- Rödler, B., Berger, E. & Jantzen, W. (Hrsg) (2000). Es gibt keinen Rest! - Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Neuwied/Kriftel/Berlin: Juventa
- Siebert, B. (Hrsg.). (2010). Integrative Pädagogik und die Kulturhistorische Theorie. Frankfurt/Main: Peter Lang
- Stichweh, R. (2005). Einleitung 2: Inklusion und Exklusion. In: C. Gusy & H-G. Haupt (Hrsg.). Inklusion und Partizipation (S. 35-48). Frankfurt/Main: Campus
- Tuschel, G. & Mörwald, B. (Hrsg.) (2007). miteinander 2. Möglichkeiten für Kinder mit autistischer Wahrnehmung in Wiener Schulen. Wien: echomedia
- Vygotskij, L. (2003). Ausgewählte Schriften, Band 1 u. 2. Berlin: Lehmanns media

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. em. Georg Feuser
Universität Zürich
Institut für Erziehungswissenschaft (Sonderpädagogik)
Hirschengraben 48
CH - 80 55 Zürich